

Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich? Eine Studie zu den Tiefenstrukturen

Weißeno, Georg; Köhle, Natalie; Schmidt, Anja; Weißeno, Simon; Landwehr, Barbara

Veröffentlichungsversion / Published Version
Konferenzbeitrag / conference paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G., Köhle, N., Schmidt, A., Weißeno, S., & Landwehr, B. (2017). Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich? Eine Studie zu den Tiefenstrukturen. In P. Mitnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 9-21). Innsbruck: Studienverlag. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62226-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Sind die Lernumgebungen im Politikunterricht lernförderlich?

Eine Studie zu den Tiefenstrukturen

*Georg Weißeno/ Natalie Köhle/ Anja Schmidt/ Simon Weißeno/
Barbara Landwehr*

Anlass und Ziel der Studie

Die inhaltliche Gestaltung der Lehr-Lern-Interaktion ist für den Kompetenzzuwachs von Bedeutung. Dem kognitiven Aktivierungspotenzial von Lernaufgaben, der konstruktiven Unterstützung und der Unterrichtsführung wird dabei eine wichtige Rolle zugeschrieben. Sie sind Merkmale lernförderlichen Unterrichts.

Bisher hat die Politikdidaktik Lernumgebungen kaum dahingehend erforscht, ob sie nachweisbar lernförderlich sind. Es ist nicht klar, wie lernförderlich der Politikunterricht ist. Die Civic-Education-Studie¹ sieht den Einfluss der Medien und der Familie als größer an als den Einfluss des Politikunterrichts. Die Ursachen für diesen Befund sind nicht bekannt. Das Ergebnis zeigt die Notwendigkeit, sich intensiver mit den lernförderlichen Merkmalen des Politikunterrichts zu beschäftigen. Dass es auf die Qualität des Unterrichts ankommt, zeigen auch die Ergebnisse des Bildungstrends 2015 im Vergleich der Bundesländer.² Der Politikunterricht muss politisches Denken und Handeln fördern.³ Dies hat nur Erfolg, wenn politisches Grundwissen erlernt wird.

Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Beitrag des Politikunterrichts in Deutschland für die Lernfortschritte der Schüler/innen zu untersuchen. Die Schüler/innenperzeption dient in der vorliegenden Studie als Bild der Unterrichtsqualität. Hierzu wurde in einem Fragebogen nach dem Wissensstand in 9. Klassen Realschule, der wahrgenommenen kognitiven Aktivierung, der konstruktiven Unterstützung und adaptiven Hilfe bei Lernschwierigkeiten durch die Lehrer/innen sowie der Disziplin im Unterricht/ Unterrichtsführung gefragt. Dabei wird auch das Fachwissen nach dem Modell der Politikkompetenz⁴ einer empirischen Überprüfung ausgesetzt.

Im Folgenden wird zunächst der lerntheoretische Hintergrund für die einzelnen Qualitätsmerkmale dargestellt. Dabei werden zugleich die bisherigen Forschungsergebnisse diskutiert. Anschließend wird das Design der Studie vorge-

¹ Oesterreich 2002, 88.

² Stanat et al. 2016.

³ Mittnik 2016, 26.

⁴ Detjen et al. 2012.

stellt. Es folgt die Darstellung der deskriptiven und anschließend der multivariaten Ergebnisse.

Theoretischer Hintergrund

Das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2012) beinhaltet eine Reihe von Unterrichtsmerkmalen. Der Unterricht ist in diesem Rahmenmodell das Angebot, das die Schüler/innen nutzen können. Je qualitätsvoller der Unterricht, desto wahrscheinlicher wird der individuelle Lernerfolg. Lernen ist ein selbstgesteuerter Prozess. Die Wirkung hängt davon ab, wie intensiv die Schüler/innen das Angebot nutzen. Zusätzlich zum Unterricht kommen weitere beeinflussende Faktoren wie Lehrkräfte, Familie, Unterrichtszeit, Lernaktivitäten oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen. „Unterricht ist dann qualitativ, wenn es Lehrkräften gelingt, die Lehr-Lern-Situation so zu gestalten, dass möglichst viele Schüler das Angebot annehmen und wenn Verstehensprozesse ausgelöst werden.“⁵ Letztlich hängt der individuelle Lernerfolg auch vom Ausmaß der aktiven Nutzung ab.

Da auf das Unterrichtsgeschehen viele Faktoren einwirken, verwenden Lehrkräfte in der Unterrichtsvorbereitung viel Zeit darauf, eine geeignete „Orchestrierung“ der Unterrichtsmethoden und der Ordnung des Unterrichtsablaufs zu finden. Hierzu gibt es eine Reihe von Klassifikationsmöglichkeiten.⁶ Unterricht ist mithin eine Kombination verschiedener Elemente. Eine Ebene der vielfältigen Betrachtungsmöglichkeiten ist die Klassifizierung nach Tiefen- und Sichtstrukturen.⁷

Sichtstrukturen sind die Organisationsformen wie Klassenunterricht oder leistungsdifferenzierte Kurse, die Methoden wie Frontalunterricht, Projektarbeit oder Stationenlernen und die Sozialformen wie Partner- oder Einzelarbeit. Die Organisationsformen beschreiben die strukturellen Rahmenbedingungen des Unterrichts. Die Unterrichtsmethoden lassen sich u. a. in Groß- und Kleinformen unterscheiden. Nicht nur bei Lehrkräften wird meist über die Unterrichtsformen, also die Sichtstrukturen diskutiert.

Um ein kognitives Lernergebnis zu erzielen, kommt es vor allem auf die Tiefenstrukturen an. Dabei geht es um „die Qualität der Auseinandersetzung der Lernenden mit den Lerninhalten oder die Art der Interaktionen zwischen den handelnden Personen“.⁸ Deshalb kommt es auf die systematische Vermittlung von politischem Grundwissen an. Des Weiteren wird in der Forschung insbesondere auf die Bedeutung von Klassenführung, der kognitiven Aktivierung und konstruktiven Unterstützung für den Lernerfolg hingewiesen. Die Tiefenstrukturen wirken weitgehend unabhängig von den Sichtstrukturen. Sie sind aber miteinander kombinierbar. Die zahlreichen Tiefenstrukturen⁹ verweisen auf die Bedeutung von Interaktions- und

Instruktionsmerkmalen. Die Vermittlung systematischen Grundwissens bedarf geeigneter Interaktionsmerkmale.

Die Klassenführung ist dann effektiv, wenn die Lernzeit optimal genutzt wird, d.h., wenn wenig Störungen in der Interaktion entstehen. Hierzu ist eine klare Strukturierung der Inhalte und Lernschritte erforderlich. Die kognitive Aktivierung gelingt, wenn die Schüler/innen zur aktiven Auseinandersetzung mit den Lerninhalten angeregt werden. Das Anknüpfen an das Vorwissen, das Hinterfragen der Konzepte und die Überprüfung eigener Lösungsvorschläge sind wichtige Elemente. Wenn die Lehrkräfte die Lernenden respektvoll und fördernd begleiten, gelingt die konstruktive Unterstützung. Die Schüler/innen müssen auch bei Schwierigkeiten angeleitet und begleitet werden.¹⁰ Während sich die Sichtstrukturen relativ gut beobachten lassen, können die Tiefenstrukturen meist nur indirekt über verschiedene Indikatoren erschlossen werden.

Neben Videostudien und Analysen von Lernmaterialien werden insbesondere Lehrer- und Schülerfragebogen zum erlebten Unterricht eingesetzt. Dabei kann davon „ausgegangen werden, dass Schülerinnen und Schüler Unterrichtsprozesse auf aggregierter Ebene durchaus reliabel beschreiben und bestimmte instruktionale Unterrichtsmerkmale auch valide beurteilen können“.¹¹ Für die Erfassung der Tiefenstrukturen liegen Instrumente vor. So lässt sich die Qualität der Klassenführung zuverlässig erfassen, denn Schüler/innen und Lehrkräfte stimmen in ihrer Einschätzung überein.¹² Für die Erfassung der konstruktiven Unterstützung scheinen Schüler/innen-Ratings das Mittel der Wahl zu sein. Die kognitive Aktivierung kann zwar auch über die Schüler/innen erfasst werden, jedoch sind optimalerweise noch ergänzend Videoanalysen und Aufgabenanalysen sinnvoll.¹³

Empirisch belegt ist, dass die Tiefenstrukturen deutlich mehr Einfluss ausüben als die Sichtstrukturen. „Klassenführung kann sowohl Leistung als auch Motivation, d. h. Interesse oder Freude am Fach vorhersagen. Formen der kognitiven Aktivierung sind einerseits Prädiktoren für fachliche Schülerleistungen, andererseits aber auch für das Interesse der Schüler/innen im Grundschulunterricht. Die konstruktive Unterstützung scheint vor allem motivationale Relevanz zu haben, wobei in bivariaten Analysen auch ein Zusammenhang zwischen konstruktiver Unterstützung und Leistungsentwicklung besteht“.¹⁴ Die meisten Studien sind im Fach Mathematik (z. B. COACTIV) entstanden, aber auch im Fach Deutsch (z. B. PERLE) und anderen Fächern. Die Förderung der Schüler/innen hängt von der Qualität der Tiefenstrukturen ab. Die Qualität der Lehrer/in-Schüler/in-Interaktion ergibt sich des Weiteren nicht unbedingt aus den Sichtstrukturen, auch wenn dies in vielen Praxishandbüchern (z. B. Sander et al., 2016) so thematisiert wird.

Zunächst kommt es auf die Qualität der Tiefenstrukturen an und dann auf die Sichtstrukturen.¹⁵ Denn innerhalb der gleichen Sichtstruktur kann sich die Qua-

5 Kunter/ Trautwein 2013, 61.

6 z. B. Helmke 2003; Meyer 2004.

7 Kunter/ Trautwein 2013, 63 ff.

8 Ebd., 65.

9 Lipowsky 2015.

10 ausführlich Kunter et al. 2006, 165 ff.

11 Reiss et al. 2016, 138.

12 Kunter/ Baumert 2006.

13 Kunter/ Ewald 2016, 16.

14 Kunter/ Ewald, 2016, 18.

15 Hattie, 2013.

lität der Lehr-Lern-Aktivitäten innerhalb und zwischen Klassen unterscheiden. Eine bessere Klassenführung und konstruktive Unterstützung hat eine besonders positive Wirkung auf Schüler/innen mit Migrationshintergrund.¹⁶ Gezeigt werden können auch reziproke Beziehungen zwischen Lernenden und Lehrkräften.¹⁷ Wichtig sind nicht nur die Schüler/innenmerkmale, sondern auch das Verhalten der Klasse, die Lehrkräfte und das Unterrichtsangebot. Der naturwissenschaftliche Unterricht am Gymnasium wird als störungsärmer wahrgenommen. Aber die Gymnasiasten fühlen sich weniger unterstützt.¹⁸ Entscheidend sind nicht die Sichtstrukturen, sondern die Qualität der Tiefenstruktur.

Eine Untersuchung von Watermann (2003) belegt auf der Individualebene signifikant günstige, wenn auch nur schwach ausgeprägte Effekte eines diskursiven Unterrichtsstils im Sinne konstruktiver Unterstützung auf das politische Wissen. Die Studie von Buhl (2003) fand Zusammenhänge zwischen dem Schüler/innen-Lehrer/innen-Verhältnis und explizit politischen Merkmalen auf Schüler/innenseite. Auf Klassenebene erwies sich die aggregierte wahrgenommene Beziehungsqualität als positiv (aber nur teilweise signifikant) mit kognitiven und interessenbezogenen Aspekten verbunden. Potential für qualitativ vollen Politikunterricht zeigt eine Studie von Weißeno und Landwehr.¹⁹ Zwar gibt es keine interpretierbaren Effekte der konstruktiven Unterstützung und sozialen Eingebundenheit der Schüler/innen auf das Wissen, aber die kognitive Aktivierung wirkt sich leicht positiv auf die Leistung aus. Keinen Effekt der sozialen Eingebundenheit und keinen interpretierbaren der kognitiven Aktivierung zeigen die Ergebnisse einer weiteren Studie zum Politikunterricht.²⁰ Die Ergebnisse sind also uneinheitlich und zeigen keine substantiellen Effekte der Tiefenstrukturen für den Politikunterricht. Bisher ist nicht klar, ob er kognitiv aktivierend ist. Zwar zeigen sich zwischen den Tiefenstrukturen moderate Korrelationen. Lerneffekte sind aber eher fraglich. In der vorliegenden Studie wird die Thematik deshalb mit anderen Skalen erneut aufgegriffen.

Inhalt, Struktur und Prozess sind beim Wissen die drei interessierenden Komponenten. Die Politikdidaktik hat sich über Jahrzehnte nur mit diversen Vorschlägen zur Struktur des Wissens beschäftigt²¹ ohne die Inhalte im Sinne eines Grundwissens konkret zu benennen. Derartige Diskussionen eignen sich für normativ unterschiedliche Auffassungen. Inhalt und Prozess sind vernachlässigt worden, weil es hierzu eines theoretischen Zugangs bedarf.²²

Erst der kompetenztheoretische politikdidaktische Zugang hat solche Möglichkeiten geschaffen. Danach finden im Politikunterricht Informationsverarbeitungsprozesse von politischen Inhalten statt. Der Kontext ist die situationsbezogene Anwendung politischer bzw. politikwissenschaftlicher Begrifflichkeiten, so wie sie

in den 30 Fachkonzepten und weiteren konstituierenden Begriffen ausgewiesen sind.²³ Die zu entwickelnde und operationalisierbare Politikkompetenz der Schüler/innen besteht aus drei Dimensionen: Fachwissen, politischer Urteilsfähigkeit und politischer Handlungsfähigkeit.²⁴ Sie stellen die drei Leistungsdispositionen dar.

In der Theorie sind Fakten und Zusammenhänge als Wissensquelle relevant. Hierzu sind (semantische) Kategorien und Konzepte wichtig, die der grundsätzlichen Orientierung dienen. Lernen ist, darauf aufbauend, die Reorganisation von Konzepten im Verständnis des Lernenden sowie konzeptuelles als auch fähigkeitsspezifisches Wachstum. Fachwissen ist eine Dimension des Modells der Politikkompetenz.²⁵ Nach dem Informationsparadigma und den soziokonstruktivistischen Lerntheorien sind Fachkonzepte keine isolierten Wissenseinheiten im Gedächtnis, sondern sie liegen in Form verschiedener grundlegender Schemata für Verstehen und Schlussfolgern (Urteilen) vor. Inzwischen gibt es eine Reihe von Studien aus der Politikdidaktik zum politischen Wissen von Schüler/innen aller Schulstufen.²⁶ Sie zeigen, dass die Arbeit mit dem Modell der Fachkonzepte möglich ist.

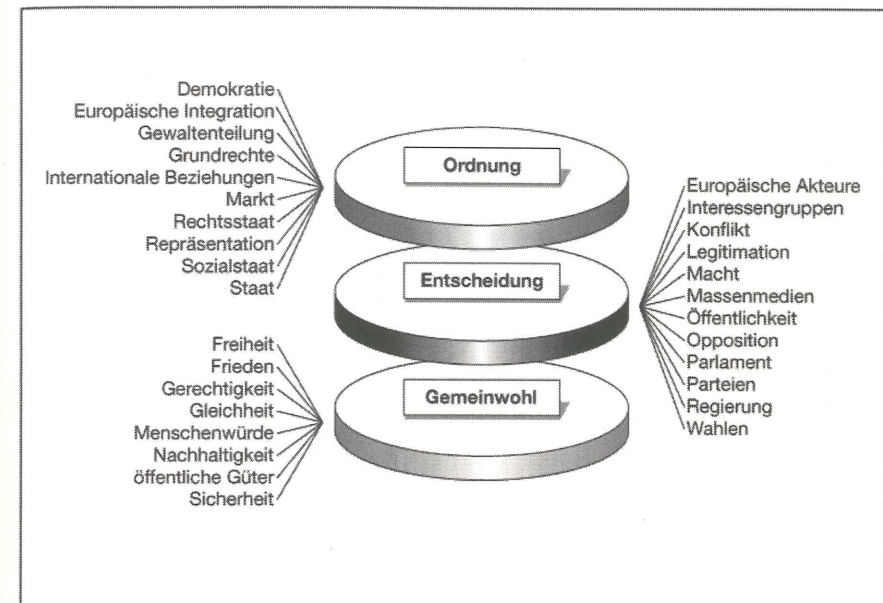


Abbildung 1: Modell des politischen Fachwissens²⁷

16 Seiz et al. 2016.

17 Pakarinen et al. 2014.

18 Schiepe-Tiska 2016, 151.

19 Weißeno/ Landwehr 2015a, 106.

20 Weißeno/ Landwehr 2015b, 426.

21 z.B. GPJE 2004; Sander et al. 2016.

22 Weißeno 2015c, 2017.

23 Weißeno et al. 2010.

24 Detjen et al. 2012.

25 Detjen et al. 2012.

26 z.B. Goll et al. 2010; Oberle 2012; Weißeno/ Eck 2013; Götzmann 2015; Landwehr 2017; Hahn-Laudenberg 2017.

27 Weißeno et al. 2010, 12.

Aus der Fachunterrichtsforschung Politik ist bekannt, dass in den Politikstunden nur sehr wenig für den Aufbau der Vorstellungen zu Fachkonzepten geschieht.²⁸ Das kognitive Anregungspotential ist eher gering und das Faktenniveau liegt bei 67% pro Unterrichtsstunde. Es liegen eine Reihe systematischer Studien zum politischen Wissen von Schüler/-innen vor. Die Ergebnisse zum politischen System der Bundesrepublik²⁹ und der Europäischen Union³⁰ sind erste Hinweise dafür, dass die empirische Überprüfung des o.g. Modells erfolgversprechend ist. Für diese Studien wurden die Items nach diesem Modell konstruiert. Aus Interventionsstudien wissen wir, dass ein Unterricht mit den Fachkonzepten bzw. dem Fachvokabular einen größeren Lerneffekt hat als die Arbeit mit dem Schulbuch.³¹ Es scheint so möglich zu sein, die Benachteiligung von Schüler/innen mit Migrationshintergrund durch eine konsequente Nutzung der Fachsprache auszugleichen. Werden die Fachkonzepte und konstituierenden Begriffe als Sprachkorpus genommen und permanent im Unterricht genutzt, ist keine Benachteiligung von Schüler/innen aus bildungsfernen Schichten zu erkennen.³² Wird eine Fachsprache genutzt, stehen alle Schüler/innen vor dem gleichen Problem, sich präzise auszudrücken. Unterricht in der Alltagssprache hingegen bevorzugt interessierte Schüler/innen aus den Bildungsschichten. Ein theoriegeleitetes Lernen durch den Aufbau von Fachkonzepten scheint erfolgreicher.

Fragestellungen

Die Hinsichtlich der Fragestellungen soll zunächst herausgefunden werden, ob der Wissenstest gelingt. Das Hauptinteresse gilt der Frage, ob die anderen o.g. Konstrukte mit dem Wissen zusammenhängen. Zeigen sich die angenommenen tiefenstrukturellen Merkmale für den Politikunterricht in der Schüler/innenwahrnehmung? Wirken sich tiefenstrukturelle Unterrichtsmerkmale auf das Wissen aus? Beeinflussen Hintergrundvariablen wie Migrationshintergrund, Geschlecht oder kulturelles Kapital die Leistung?

Design der Studie

Erhoben werden das Schüler/innenwissen und die Einschätzungen der Schüler/innen zu den Merkmalen des Unterrichts. Es ist eine quantitative Untersuchung mit standardisiertem Fragebogen und geschlossenen Items. Der Erhebungszeitraum war von 2015 bis Mai 2016. Die befragten Schüler/innen stellen eine Gelegenheitsstichprobe dar. Das Sample besteht aus 1293 Schüler/innen der 9. Klassen in Realschulen. 63 Klassen aus 25 Schulen nahmen an der Untersuchung teil. Die

28 Manzel/ Gronostay 2013.

29 Goll et al. 2010; Hahn-Laudenberg 2017; Weißeno/ Landwehr 2015a; Götzmann 2015.

30 Weißeno/ Eck 2013; Landwehr 2017.

31 Landwehr 2017; Weißeno et al. 2016.

32 Weißeno/ Eck 2013; Landwehr 2017.

Jungen-Mädchen-Ratio beträgt 51,4% zu 48,6%. Das Alter ist im Durchschnitt 14,6 Jahre. 32,5% der Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund, d.h. mindestens ein Elternteil ist im Ausland geboren. Mit Einbezug der zuhause gesprochenen Sprache sind es 37,9%. Die Erhebung erfolgte unter Aufsicht von Versuchsleiter/innen. Eine Einführung zum Zweck der Erhebung und den Durchführungsmodalitäten der Untersuchung erfolgte durch die Versuchsleiter/-innen unter Hinweis auf die Anonymität der Befragung. Die Daten wurden mit den Statistikprogrammen SPSS, ConQuest und Mplus ausgewertet.

Die in der vorliegenden Studie erfassten Fragen zum Wissen wurden aus anderen Studien übernommen. Daher war eine Pilotierung des Fragebogens nicht notwendig. Die Fachkonzepte von Weißeno et al. (2010) sind in unterschiedlicher Häufigkeit in den Fragen enthalten. Die Wissensitems werden als geschlossene Fragen im Multiple-Choice-Format erhoben mit vier Distraktoren. Die ausgewählten Items sind aus verschiedenen Wissenstests³³ übernommen und zu einem Testheft mit 18 Aufgaben zusammengefasst worden. Die Fitwerte des Messmodells sind als gut zu bezeichnen.³⁴ Für Geschlecht und Migrationshintergrund sind DIF-Tests berechnet worden.

Die Items zur Disziplin im Politikunterricht³⁵ sind aus PISA 2009.³⁶ Sie wurden für den Politikunterricht adaptiert (Beispielitem: Unsere Politiklehrerin/ unser Politiklehrer muss lange warten, bis Ruhe eintritt). Die Erhebung der Merkmale des Unterrichts erfolgt auf Basis einer vierstufigen Likertskala. Die Items zur konstruktiven Unterstützung³⁷ sind gleichfalls aus PISA 2009 (Beispielitem: Unsere Politiklehrerin/ unser Politiklehrer erklärt etwas so lange, bis wir es verstehen.). Dies gilt auch für die Items zur kognitiven Aktivierung³⁸ (Beispielitem: Unser/e Politiklehrer/in stellt Hausaufgaben, bei denen wir selbst über etwas Neues nachdenken). Die Items zur diagnostischen Kompetenz³⁹ sind KESS 8⁴⁰ entnommen und ebenfalls adaptiert (Beispielitem: Unser/e Politiklehrer/in gibt einzelnen Schüler/innen Tipps, wie sie besser lernen können).

33 Goll u.a. 2010; Hahn-Laudenberg 2017.

34 Final Deviance: 27388.17276; AIC 27426.17276; Varianz 0.718; WLE Reliabilität 0.678; Fit-Werte: $\chi^2(135)$ 240.667; $p \leq 0.01$; RMSEA: .02; CFI: .935; TLI: .926; WRMR: 1.228.

35 Fit-Werte: $\chi^2(9)$ 25.515; $p \leq 0.01$; RMSEA: .038; CFI: .992; TLI: .987; WRMR: .425.

36 Hertel et al. 2014.

37 Fit-Werte: $\chi^2(5)$ 6.494; $p = .261$; RMSEA: .015; CFI: .999; TLI: .999; WRMR: .248.

38 Fit-Werte: $\chi^2(2)$ 6.790; $p \leq 0.05$; RMSEA: .043; CFI: .997; TLI: .990; WRMR: .352.

39 Fit-Werte: $\chi^2(9)$ 23.869; $p \leq 0.01$; RMSEA: .036; CFI: .995; TLI: .992; WRMR: .431.

40 Bos et al. 2010.

Deskriptive Analysen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die Eigenschaften der eingesetzten Instrumente. Die Reliabilitäten sind gut.

Variablen	Anzahl Items	Anwort-skala	M	SD	Reliabilität (Cronbachs Alpha)
Disziplin im Unterricht	6	1–4	3.00	.77	.85
Diagnostische Kompetenz	6	1–4	2.49	.80	.87
Konstruktive Unterstützung	5	1–2	2.43	.82	.86
Kognitive Aktivierung	4	1–4	2.38	.80	.78
Wissen	18	1–4 (recode 0–1)	0.57	.18	.71

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen, Reliabilitäten

Insgesamt zeigt sich, dass die Schüler/innen den untersuchten Konstrukten eher positiv gegenüberstehen. Teilweise wird sogar eine sehr große Zustimmung sichtbar. Die Skalen sind intern konsistent. Ob und wie sich diese positive Einstellung zu den Tiefenstrukturen auf politisches Wissen auswirkt bzw. damit zusammenhängt, wird im Folgenden erläutert.

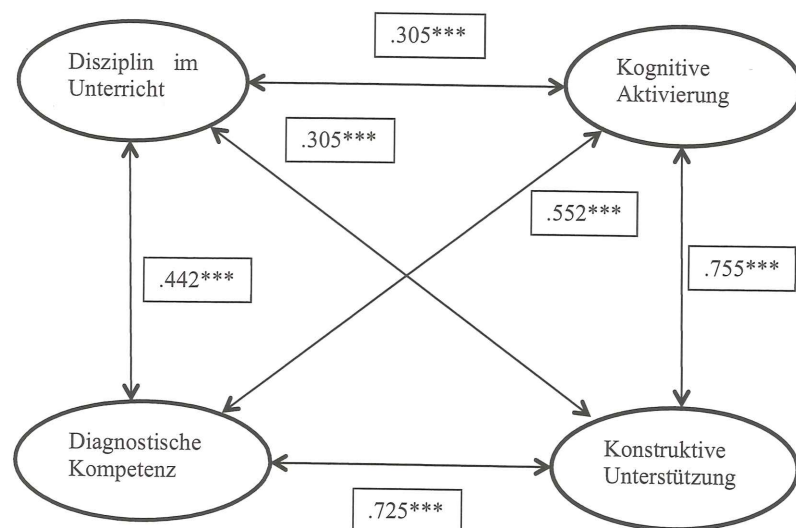


Abbildung 2: Zusammenhänge der Tiefenstrukturen

Die latenten Korrelationen der Instrumente zu den tiefenstrukturellen Merkmalen⁴¹ weisen höchst signifikante, positive Werte auf. Dies bestätigt die Befunde aus anderen Studien, dass die Merkmale nicht unabhängig voneinander operieren. Zwischen der Disziplin im Unterricht (Klassenführung) und der kognitiven Aktivierung sowie der konstruktiven Unterstützung besteht hier jeweils eine geringe Beziehung, zur diagnostischen Kompetenz eine mittlere.

Die kognitive Aktivierung korreliert hoch mit konstruktiver Unterstützung und moderat mit diagnostischer Kompetenz, die wiederum hoch mit der konstruktiven Unterstützung korreliert. In PISA 2003⁴² hing die Klassenführung moderat mit konstruktiver Unterstützung zusammen und letztere hoch mit diagnostischer Kompetenz. Es überrascht, dass die Disziplin im Unterricht in dieser Studie eher gering mit der Aktivierung und Unterstützung korreliert.

Ergebnisse

Da die Datenbeschreibung weitgehend erwartungskonform und zufriedenstellend ist, können Pfadanalysen durch das Hinzufügen unabhängiger Variablen gerechnet werden. Die abhängige Variable ist das Wissen. Das Strukturgleichungsmodell gibt die Zusammenhänge der vier Konstrukte zu den Tiefenstrukturen mit dem Wissen sowie den Hintergrundvariablen Geschlecht, Bücherfrage und Migrationshintergrund wieder. Das Modell weist akzeptable Fitwerte auf.

Entgegen der Erwartung und den Ergebnissen aus anderen Fächern gibt es keine Effekte der vier Skalen zu den Tiefenstrukturen auf das individuelle Lernergebnis (Abbildung 3). Des Weiteren sind die Effekte des Geschlechts, Migrationshintergrunds und der Bücherfrage in diesem Modell gleichfalls nicht signifikant. Die schwachen Ergebnisse aus den anderen politikdidaktischen Studien deuten dieses Ergebnis bereits an. Der Intraklassenkorrelationskoeffizient (ICC) ist ein Maß, das die relative Übereinstimmung der Schüler/-innen einer Klasse angibt. Der ICC=0.003 ist äußerst gering. Dies bedeutet, dass nur 0,3% der Gesamtvarianz der Leistung auf Unterschiede zwischen Klassen zurückgeführt werden können. Dies ist ein solch geringer Anteil, dass keine Mehrebenenanalyse durchgeführt wird. Es gibt in der vorliegenden Studie keinen Hinweis darauf, dass der Politikunterricht in der 9. Klasse Realschule in Baden-Württemberg in der Schüler/innenperzeption lernförderlich ist. Die Tiefenstrukturen entfalten keine prädiktive Wirkung.

⁴¹ Fit-Werte: χ^2 (183) 755.570, $p \leq 0.01$; RMSEA: .049; CFI: .902; TLI: .887; WRMR: 1.372.

⁴² Kunter et al. 2006, 180.

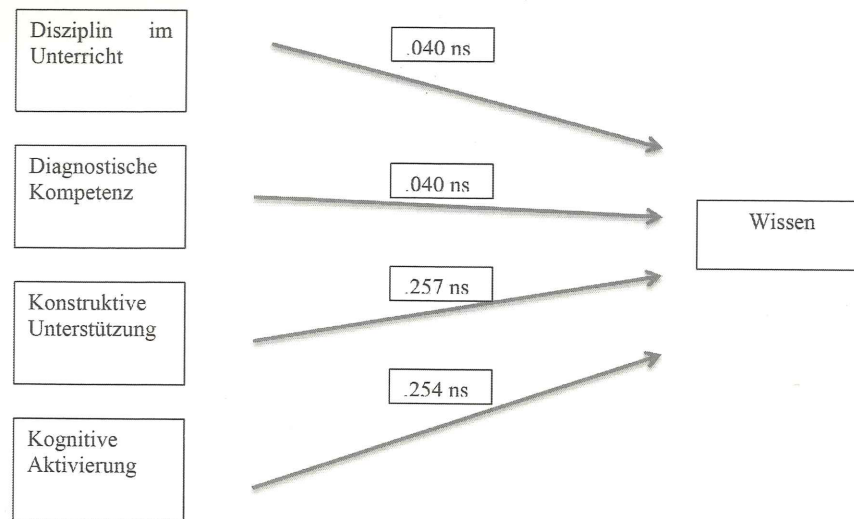


Abbildung 3: Pfadanalysen zur Prüfung des Effekts von Merkmalen auf das Fachwissen

Diskussion

Die Urteile der Schüler/innen erfassen die Unterrichtsqualität effektiv.⁴³ Es war das zentrale Anliegen der Studie, mit der Schüler/innenperzeption die Unterrichtsqualität zu erfassen. Hierzu wurden adaptierte Skalen zu den Tiefenstrukturen des Unterrichts eingesetzt. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler/innen die Qualität des Politikunterrichts zuverlässig beschreiben können. Die Skalen ließen sich für den Politikunterricht replizieren. Sie korrelieren erwartungskonform. Die individuelle Wahrnehmung der Tiefenstrukturen zeigt keine Effekte. Auch Unterschiede zwischen Klassen wirken sich nicht auf die mittlere Lernleistung der Klassen aus. Der Politikunterricht an der Realschule kann nach den Ergebnissen der vorliegenden Studie kaum als lernförderlich bezeichnet werden. Er trägt nicht zur Lernentwicklung bei, weil das Anregungspotential fehlt. Fraglich ist, ob die Lernumgebungen qualitativ gestaltet werden, ob es ‚guten‘ Politikunterricht an Realschulen gibt. Die Lehr-Lernprozesse lassen sich in der Schüler/innenperzeption nicht durch bedeutsame Interaktionen zwischen Politiklehrkräften an Realschulen und Schüler/innen erklären.

Vergleicht man diese Ergebnisse mit den vorliegenden Hinweisen zu Lernstrategien, ergibt sich ein ähnliches Bild. Es zeigt sich beim lernförderlichen tiefenstrategischen Elaborieren ebenfalls kein Effekt auf das Lernergebnis. Die kognitive Strategie des Elaborierens richtet sich auf die Informationsverarbeitung. Sie dient

dazu, das neue in bestehendes Wissen zu integrieren. Dieser Befund ist aus einer anderen Perspektive ein weiterer Hinweis für die tentative Interpretation, dass der Politikunterricht kaum zum Lernen herausfordert. Geringe Anforderungen führen nicht zu nachhaltigem Lernen. Der Unterricht fordert möglicherweise zu wenig zum Nachdenken und Bewältigen neuer Aufgaben heraus. Ein hohes Faktenniveau und das Memorieren für Klassenarbeiten sind nicht kognitiv aktivierend.

Die Ergebnisse lassen über den Zustand des Politikunterrichts nachdenken. In der Realschule scheint das Memorieren von Fakten im Vordergrund zu stehen. Jedenfalls fehlen kognitiv vertiefende Lernaktivitäten bei der Verarbeitung der Lerninhalte. Der Politikunterricht hat das kognitive Potential der Schüler/-innen insbesondere durch Verständnisfragen und konstruktive Rückmeldungen anzuregen. Anders als in anderen Fächern ist dies bisher offenbar eher nicht der Fall. Auch der Politikunterricht hat lern- und leistungsförderlich zu sein. Eine entsprechende Weiterentwicklung ist erforderlich.

Literatur

- Bos/ Gröhlich/ Dudas/ Guill/ Scharenberg 2010: W. Bos/ C. Gröhlich/ D.-F. Dudas/ K. Guill/ K. Scharenberg: KESS 8 -Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente. (Münster 2010).
- Buhl 2003: M. Buhl: Schulqualität und politische Sozialisation. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 4, 2003, 385–398.
- Detjen/ Massing/ Richter/ Weißeno 2012: J. Detjen/ P. Massing/ D. Richter/ G. Weißeno: Politikkompetenz – ein Modell. (Wiesbaden 2012).
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Online unter: <http://www.gpje.de/html/publikationen.html> (o.D.).
- Göllner/ Wagner/ Klieme/ Lüdtke/ Nagengast/ Trautwein 2016: R. Göllner/ W. Wagner/ E. Klieme/ O. Lüdtke/ B. Nagengast/ U. Trautwein: Erfassung der Unterrichtsqualität mithilfe von Schülerurteilen: Chancen, Grenzen und Forschungsperspektiven. In: BMBF (Hrsg.): Forschungsvorhaben in Anknüpfung an Large-Scale-Assessments 2016, 63–82.
- Götzmann 2015: A. Götzmann: Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. (Wiesbaden 2015).
- Goll/ Richter/ Weißeno/ Eck 2010: T. Goll/ D. Richter/ G. Weißeno/ V. Eck: Politisches Wissen von Schüler/-innen mit und ohne Migrationshintergrund (POWIS-Studie). In: G. Weißeno (Hrsg.): Bürgerrolle heute. Migrationshintergrund und politisches Lernen. (Opladen 2010), 21–48.
- Hahn-Laudenberg 2017: K. Hahn-Laudenberg: Konzepte von Demokratie bei Schülerinnen und Schülern. Erfassung von Veränderungen politischen Wissens durch Concept-Maps. (Wiesbaden 2017).
- Hattie 2013: J. Hattie: Lernen sichtbar machen. (Baltmannsweiler 2013).

⁴³ Göllner et al. 2016.

- Helmke 2003: A. Helmke: Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern. (Seelze 2003).
- Helmke 2012: A. Helmke: Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. (4. Aufl.), (Seelze 2012).
- Hertel/ Hochweber/ Mildner/ Steinert/ Jude 2014: S. Hertel/ J. Hochweber/ D. Mildner/ B. Steinert/ N. Jude: PISA 2009 Skalenhandbuch. (Münster 2014).
- Kunter/ Baumert 2006: M. Kunter/ J. Baumert: Who is the expert? Construct and criteria validity of student and teacher ratings of instruction. *Learning Environments Research*, 9, 2006, 231–251.
- Kunter et al. 2004: M. Kunter et al.: Mathematikunterricht in den PISA-Klassen 2004: Rahmenbedingungen, Formen und Lehr-Lernprozesse. In: M. Prenzel et al. (Hrsg.): Pisa 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. (Münster 2006), 161–194.
- Kunter/ Trautwein 2013: M. Kunter/ U. Trautwein: Psychologie des Unterrichts. (Stuttgart 2013).
- Kunter/ Ewald 2016: M. Kunter/ S. Ewald: Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In: N. McElvany/ W. Bos/ H. G. Holtappels/ M. M. Gebauer/ F. Schwabe (Hrsg.): Bedingungen und Effekte guten Unterrichts. (Münster 2016), 9–31.
- Landwehr 2017: B. Landwehr: Partizipation, Wissen und Motivation im Politikunterricht. (Wiesbaden 2017).
- Manzel/ Gronostay 2013: S. Manzel/ D. Gronostay, D.: Videografie im Politikunterricht – Erste Ergebnisse einer Pilotstudie zu domänenspezifischen Basisdimensionen. In: U. Riegel/ K. Macha (Hrsg.): Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken. (Münster 2013), 198–215.
- Meyer 2004: H. Meyer: Was ist guter Unterricht. (Berlin 2004).
- Mittnik 2016: P. Mittnik: Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. In: P. Mittnik (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarstufe – eine internationale Perspektive. (Innsbruck 2016), 23–40.
- Lipowsky 2015: F. Lipowsky: Unterricht. In: E. Wild/ J. Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. (Heidelberg 2015), 69–105.
- Oberle 2002: M. Oberle: Politisches Wissen über die Europäische Union. (Wiesbaden 2012).
- Oesterreich 2002: D. Oesterreich: Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. (Opladen 2002).
- Pakarinen et al. 2014: E. Pakarinen et al.: The cross-lagged associations between classroom interactions and children's achievement behaviors. *Contemporary Educational Psychology*, 39 (3), 2014, 248–261.
- Prenzel et al. 2003: M. Prenzel et al.: PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres. (Münster 2006).
- Sander et al. 2016: W. Sander et al.: Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. (Schwalbach 2016).
- Schiepe-Tiska 2015: A. Schiepe-Tiska et al.: Naturwissenschaftlicher Unterricht in PISA 2015 im internationalen Vergleich. In: K. Reiss/ C. Sälzer/ A. Schiepe-Tiska/ E. Klieme/ O. Köller (Hrsg.): Pisa 2015. (Münster 2016), 133–176.
- Seiz/ Decristan/ Kunter/ Baumert 2016: J. Seiz/ J. Decristan/ M. Kunter/ J. Baumert: Differentielle Effekte von Klassenführung und Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 30 (4), 2016, 237–249.
- Stanat/ Böhme/ Schipolowski/ Haag 2015: P. Stanat/ K. Böhme/ S. Schipolowski/ N. Haag (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2015. Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. (Münster 2016).
- Watermann 2003: R. Watermann: Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 4, 2003, 356–370.
- Weißeno/ Detjen/ Juchler/ Massing/ Richter 2010: G. Weißeno/ J. Detjen/ I. Juchler/ P. Massing/ D. Richter. Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, online unter: www.pedocs.de/volltexte/2016/.../Weisseno_et_al_2010_Konzepte_der_Politik_.pdf. (o.D.)
- Weißeno/ Eck 2013: G. Weißeno/ V. Eck: Wissen, Selbstkonzept und Fachinteresse. Ergebnisse einer Interventionsstudie zur Politikkompetenz (Münster 2013).
- Weißeno/ Landwehr/ 2015 a: G. Weißeno/ B. Landwehr: Effektiver Unterricht über die Europäische Union – Ergebnisse einer Studie zur Schülerperzeption von Politikunterricht. In: M. Oberle (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute. (Wiesbaden 2015a), 99–109.
- Weißeno/ Landwehr 2015: G. Weißeno/ B. Landwehr: Knowledge about the European Union in political education. What are the effects of motivational predispositions and cognitive activation? *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50, 2/3, 2015b, 413–432, online unter: <http://www.erudit.org/fr/revues/mje/2015-v50-n2-3-mje02506/1036439ar/> (o.D.)
- Weißeno 2015 c: G. Weißeno: Konstruktion einer politikdidaktischen Theorie. In: G. Weißeno/ C. Schelle (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. (Wiesbaden 2015c), 3–20.
- Weißeno/ Goetzmann/ Weißeno 2016: G. Weißeno/ A. Goetzmann/ S. Weißeno: Politisches Wissen und fachspezifisches Selbstkonzept von Grundschüler/-innen. *Journal transfer Forschung <> Schule*, 2, 2016, 162–172.
- Weißeno 2017: G. Weißeno: Politikdidaktische Theoriebildung – eine wissenschaftstheoretische Orientierung. In: M. Oberle/ G. Weißeno (Hrsg.): Politikwissenschaft und Politikdidaktik – Theorie und Empirie. (Wiesbaden 2017), 1–16.
- Weißeno/ Landwehr 2017: G. Weißeno/ B. Landwehr: Lernmotivation und Lernstrategien als Schülervoraussetzungen für den Erwerb politischen Wissens – Ergebnisse einer Studie. In: T. Engartner/ B. Krisanthan (Hrsg.): Politische und ökonomische Bildung – Integration oder Separation? (Schwalbach 2017), 137–147.